

PRODUZIR A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA: desafios aos educadores de um novo tempo

Genivaldo Frois Scaramuzza

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Adir Casaro Nascimento

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Resumo

A produção da interculturalidade e o reconhecimento da diferença têm se tornado um desafio, principalmente para educadores indígenas frente a sistemas públicos de ensino que apresentam resistências na implementação de um modelo de educação que procura romper os padrões da colonialidade (QUIJANO, 2005). O texto que se apresenta refere-se a reflexões produzidas a partir de nossas experiências como formadores de professores indígenas e observadores desta modalidade educacional. Tem como pressuposto discutir os desafios de professores indígenas no que se refere ao reconhecimento de suas diferenças pelo Estado, principalmente no processo de construção de uma escola capaz de permitir a formação de um sujeito integral, como pressupõe a concepção de educação de muitos povos indígenas balizados pelo princípio da interculturalidade.

Palavras-chave: Interculturalidade, Escola indígena, Educação.

Abstract

The production of interculturality and the recognition of difference has become a challenge, mainly for indigenous educators and public education systems that show resistance in the implementation of an educational model that seeks to break up the standards of coloniality (QUIJANO, 2005). The text that is presented refers to reflections produced from our experiences as formers of indigenous teachers and as observers of this educational modality. Its presupposition aims to discuss the challenges of indigenous teachers on the recognition of their differences by the State, especially in the process of constructing a school capable of allowing the formation of an integral subject, and it presupposes the conception of education of many indigenous peoples by the principle of interculturality.

Keywords: Interculturality, Indigenous school, Education.

Introdução

Historicamente, a educação escolar no Brasil serviu aos projetos mais completos de produção da homogeneização cultural. Os povos indígenas neste processo viram-se envolvidos com saberes e técnicas do ensinar e aprender desconhecidos de suas trajetórias sociais e culturais. A forma de organização do espaço-tempo de aprendizagem requerido pela escola produziu, também, a sistematização dos saberes destinados a completarem a trama escolar, imposta como saída para uma suposta forma de vida superior.

Os processos requeridos pela escola implicam o desaparecimento das diferenças, bem como o rompimento do sujeito com as linhas capazes de projetar identidades baseadas em tradições. O sujeito escolar requerido pela modernidade constituía-se como possibilidade de concretização de “projetos globais” (MIGNOLO, 2003), supostamente capazes de anular as “histórias locais” e os modos de ser e viver de muitos povos. Ao projetarmos essas compreensões, concordamos com Grosfoguel (2010), para quem, os saberes contidos nos modos de pensar ocidental “[...] logran producir un mito universalista que encubre, esto es, esconde quien habla y cual es la localización epistémica en las relaciones de poder desde la cual es la localización” (GROSFOGUEL, 2010, p. 18).

Ao trabalharmos com a formação de professores indígenas no Brasil, temos observado que, apesar de toda a estrutura colonialista que ainda persiste, há um processo de resistência à colonialidade que impele muitos povos indígenas a se apropriarem da escola, tornando-a um mecanismo favorável às suas culturas e identidades. Destaques já produzidos por Nascimento (2012) mostram que

Os povos indígenas, ao recontextualizarem a escola como espaço epistemológico e político norteado pelo uso da língua materna e pelo respeito aos processos próprios de aprendizagem, campos cognitivos e cosmológicos de construção de sentidos e significados, insurgem-se e apontam a necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagógicos [...] (NASCIMENTO, 2012, p. 157).

Os desafios persistem na efetivação de direitos históricos garantidos pelos povos indígenas que veem a educação como um processo distinto da forma como compreendem as sociedades euro-descendentes. Nesta direção, é travada uma luta com o Estado no sentido de verem suas formas de educar para além de um arranjo no contexto de uma escola de origem ocidental que, localizada em muitas comunidades, tem em seus currículos poucas disciplinas que versam a respeito de suas culturas. Por outro lado, um suposto amparo em uma interculturalidade que ainda pode estar sendo mal compreendida pelo Estado continua perpetuando os efeitos da colonialidade (QUIJANO, 2005), principalmente na forma como o Estado vêm produzindo relações com os professores e com as comunidades indígenas na condução da educação escolar.

A este respeito, expomos, como exemplo, os desafios educacionais do povo indígena Gavião de Rondônia que, ao compreenderem as formas de educar e aprender de forma

distinta da “oficializada” pelo Estado almejam uma escola diferenciada com vistas à manutenção de suas histórias, tradições e identidades. Os indígenas Gavião de Rondônia,

[...] se identificam como Ikólóéhj, que significa Gavião na língua indígena. Constituem uma sociedade composta [...] em várias aldeias: Ikólóéhj, Nova Esperança, Castanheira, Cacoal, Igarapé Lourdes, Ingazeira, dentre outras, com localização na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia na Amazônia brasileira (NEVES, 2009, p. 120-121).

Esta etnia indígena originalmente pertencia ao Estado de Mato Grosso e, após sucessivos processos de invasão de suas terras tradicionais por madeireiros, latifundiários e mineradores na primeira metade do século XX, migrou para o estado de Rondônia, ocupando parte do território do povo indígena Arara (PAULA, 2008; NEVES, 2009; FELZKE, 2007). Neste novo contexto, foi criada a Terra Indígena Igarapé Lourdes, por meio do Decreto 88.609, de 09 de agosto de 1983. Atualmente esta Terra Indígena é destinada aos Arara e Gavião, os quais convivem em aldeias próximas, porém, produzem importantes distanciamentos culturais.

Os Gavião são falantes de uma língua que pertence geneticamente à família linguística Tupi-Mondé, do tronco linguístico Tupi. Em Rondônia, além dos Gavião, pertencem a essa família linguística, as línguas faladas pelos povos Suruí, Zoró, Cinta Larga e Aruá (MOORE, 2005).

A história da educação escolar indígena na Terra Indígena Igarapé Lourdes está entrelaçada aos processos de aquisição da língua escrita, especificamente aos momentos iniciais de alfabetização (NEVES, 2009). As primeiras práticas escolares, “em relação ao povo indígena Ikolen (Gavião), tem início no final dos anos de 1960, mais especificamente no ano de 1966, com a chegada de missionário da MNTB [Missão Novas Tribos do Brasil]” (NEVES, 2009, p. 252). Havia, naquele contexto, percepções de que os indígenas, ao serem alfabetizados, poderiam decodificar os ensinamentos bíblicos e, conseqüentemente deixarem suas tradições tidas como diabólicas e desnecessárias.

Neste tempo, iniciaram-se também as primeiras práticas de alfabetização em língua portuguesa, desenvolvidas por Denny Moore (linguista vinculado ao Museu Paraense Emílio Goeldi), que utilizava alguns dias da semana para ensinar os homens Gavião. Para isso, “o material didático utilizado eram os livros do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), disponibilizados pela equipe pedagógica do então distrito de vila de Rondônia, atual município de Ji-Paraná” (NEVES, 2009, p. 254).

Houve amplo apoio de órgãos reguladores da época, a exemplo do antigo Serviço de Proteção dos Índios (SPI), que via nas missões e na presença de linguistas uma mão de obra que o órgão não dispunha. O lema principal deste período era produzir uma escola capaz de integrar os indígenas à comunhão nacional. As percepções a respeito da possibilidade de escola diferenciada foram produzidas pelos próprios indígenas que, compreendendo a dimensão da escola, passaram a reivindicar formações de professores indígenas que pudessem garantir a língua e os processos culturais tradicionais na escola. Essas mudanças

ocorreram a partir do início da década de 1990 do século XX, principalmente com a atuação do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ) que produziu, em Rondônia, as primeiras formações de professores indígenas voltadas para a garantia de suas culturas na escola.

Mesmo com as prerrogativas legais e garantias constitucionais, os professores indígenas ainda vivenciam atualmente inúmeros desafios na escola, principalmente conflitos ideológicos produzidos entre as práticas e as percepções docentes indígenas com os pressupostos escolares dispostos por gestores educacionais vinculados a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

Ao insistirmos na possibilidade de produzir esta reflexão, pensamos ser oportuno problematizar, mesmo que breve, a forma como o conceito de interculturalidade tem sido pensado no contexto da América Latina, articulando esta discussão as nossas vivências e experiências com a questão indígena.

Observações sobre o conceito de interculturalidade

Historicamente, a interculturalidade tem sido definida em resposta à lógica multiculturalista “[...] por plantearse justamente como limite solo el reconocimiento de um relativismo cultural, cuando la realidade lationamericana exige estar más allá de este reconocimiento formal y nominal de la diversidade y pluralidade cultural” (VIAÑA, 2010, p. 10). Estar além do reconhecimento da existência da diferença tem sido um desafio, sobretudo para os grupos historicamente excluídos, que, em função de suas lutas e pressões junto ao padrão hegemônico de poder, têm mostrado não só suas existências físicas enquanto sujeitos com projetos distintos, mas assinalado um conjunto de mecanismos de produção de suas sociedades que diferem daqueles herdados do processo colonial de conquista (DUSSEL, 1993).

Os esforços sociais e políticos pelo reconhecimento de suas diferenças traduzem-se, por exemplo, na intensa busca por segurança jurídica que muitos grupos minoritários têm reivindicado junto a um constitucionalismo histórico de opressão e produção de subalternidade. Neste conjunto de lutas por reconhecimento, constatamos a redefinição dos projetos educacionais direcionados aos povos indígenas que encenam e acenam novas possibilidades.

As versões educacionais unilaterais, cuja “[...] tônica era a recusa da diferença numa perspectiva integracionista” (BONIN, 2008, p. 96), produzidas no contexto da educação indígena, estão sendo transformadas em função das lutas dos movimentos indígenas no contexto do Brasil e, também, no contexto da América Latina (WALSH, 2010). Cabe mencionar que, em face ao processo histórico de não reconhecimento de suas diferenças, a educação escolar necessitava de novos aportes teóricos capazes de responder aos anseios dos povos indígenas, o que pode ser visto no intenso número de fóruns, discussões e textos que buscam compreender a presença indígena e não indígena na constituição do cenário multicultural que constitui nossa sociedade.

As lutas indígenas e as movimentações étnicas e culturais que seguiram o período posterior à segunda metade do século XX colaboraram para se compreender a constituição multiculturalista, principalmente de sociedades colonizadas. Entretanto, apesar do conceito oferecer subsídios que constatavam a existência das múltiplas diferenças, no que se refere à educação, o multiculturalismo parecia não oferecer respostas para ultrapassar a simples constatação dessas diferenças (SEMPRINI, 1999). Este modelo operatório impelia “[...] capacitar os diferentes indivíduos a realização de seus objetivos particulares, sendo todos eles considerados dignos de respeito” (SEMPRINI, 1999, p. 23). Estava em jogo o reducionismo da diferença a favor de concepções sociais e de vida construídas nos ideais da democracia liberalista que, ao encenar a liberdade, buscava menos presença de identidades particulares e mais presença de identidades globais.

O cenário multicultural, tanto em suas formas adjetivas capazes de produzir algum tipo de qualificação da diferença como o multicultural, visto como substantivado pelas políticas de gestão da diferença (HALL, 2011), são expressões de uma época cujo padrão hegemônico começou a ser obliterado. O cenário ocidental, “[...] que se afirma sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais liberais” (HALL, 2011, p. 50), diz respeito a um projeto de sociedade que está em pleno declínio. É neste cenário de transformações, em que a presença do multicultural é posto em suas expressividades, que acenamos para a questão da educação com e para a diferença tendo em vista os desafios que muitos docentes indígenas estão tendo para produzir uma educação que ultrapasse a simples constatação de suas diferenças e, de algum modo, aponte para a interculturalidade.

No contexto da América Latina, a interculturalidade tem sido posta como um projeto cultural, político e epistemológico, a qual busca promover a construção de um espaço permeado pela presença da diferença. Walsh (2010) destaca que “desde los años 90, la interculturalidade se ha convertido em um tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales” (WALSH, 2010, p. 75). No caso brasileiro, o processo de construção da educação escolar indígena tem sido permeado pela presença do termo interculturalidade, que pode ser encontrado em orientações e diretrizes que permitem produzir interpretações sobre a diferença, como, por exemplo, noparecer CNE/CP nº 6/2014, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, ao evidenciar que há a necessidade de produzir “compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes ‘racionalidades’ ou maneiras de explicar o mundo”.

Desde 1988, com a publicação da Constituição da Constituição Brasileira, é possível visualizar uma nova janela, pela qual os padrões de homogeneização seriam drasticamente reduzidos, principalmente os aspectos ligados aos processos de escolarização indígena (BONIN, 2008). Embora não é possível vislumbrar a plena superação das diversas formas de opressão e produção das inúmeras práticas de diferenciação negativa, os termos presentes na Constituição de 1988 foram permitindo avanços na educação escolar indígena, sem os quais provavelmente não poderíamos pensar em práticas interculturais. O termo interculturalidade tem, principalmente nos últimos anos, estado presente em um conjunto

de práticas documentais, políticas, ideológicas, conceituais e epistemológicas que alimentam discursos em torno da diferença.

Os novos significados da diferença têm impelido o aparecimento, no contexto da América Latina, de inúmeras discussões e propostas que buscam ressignificar a ideia de multiculturalidade, avançando em direção à instituição de um novo conceito que expresse processos relacionais de trocas de saberes, experiências e projetos de vida, denominado então de interculturalidade. A este respeito, Fleuri (2003, p. 22) destaca que “as propostas de trabalho intercultural surgiam principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos”.

A interculturalidade tem sido vista em “[...] un nivel de convivencia y respeto mutuo o, en sus versiones más remozadas, convivencia y respeto entre culturas” (VIAÑA, 2010, p. 15). A interculturalidade como necessidade de uma “permanente y generalizada de ‘convivencia solidaria entre culturas diferentes’ como fundamento a priori y casi único de su definición” (VIAÑA, 2010, p. 13). Nestes termos, a interculturalidade tem sido referida como uma possível convivência solidária entre grupos distintos em um mesmo cenário, ou seja, o nacional. Tapia (2010) têm sugerido que

[...] La noción de interculturalidad sugiere que dos o más culturas interactúan, se inter-penetrán, pero a la vez se puede distinguir a cada una de ellas como una totalidad social relativamente autónoma. La interculturalidad tiene que ver con la interpenetración de totalidades no cerradas, a veces abiertas por la dominación colonial y el hecho de la coexistencia, que es producto de la dominación largamente reproducida a través de la historia (TAPIA, 2010, p. 63).

Nesta inserção, a interculturalidade tem sido apontada como a capacidade que grupos distintos teriam em produzirem inter-relações sem que as características que definiriam suas marcas identitárias se perdessem nesta dinâmica interativa. Nestes termos, entrar e sair de relações interculturais, sem que se anulem as características definidoras das sociedades em interação, seria uma das características fundantes deste princípio. No âmbito desta discussão, consideramos ser oportuno apresentar algumas concepções de interculturalidade sugeridas por Tapia (2010), Candau e Russo (2010), Walsh (2010). A prerrogativa de que existe uma interculturalidade do tipo colonial tem sido defendida por Tapia (2010). Para este Tapia (2010, p. 64), esta Interculturalidade refere-se ao “[...] producto de la instauración del dominio colonial, es decir, de la imposición de una estructura social, política y económica de poder sobre los pueblos originários”

Candau e Russo (2010, p.155) têm destacado que o processo histórico de conquista foi significado por um tipo de violência etnocêntrica cuja tônica referia-se à imposição da cultura europeia sobre os significados produzidos pelas culturas indígenas, para essas autoras “[...] eliminar ou negar o ‘outro’ foi a tônica do período colonial, e a ‘assimilação’, a base de construção dos Estados Nacionais”. Cabe mencionar que o processo de conquista não significou a extinção das culturas e dos saberes dos povos conquistados. Tapia (2010) sugere que o processo colonial só foi possível mediante a “captura” de saberes dos povos

colonizados, o que significava manter em certo sentido a estrutura do universo do outro colonizado, sendo também o colonizador afetado por esta diferença.

Discussões sobre o processo de apropriação de conhecimentos de povos “conquistados” têm gerado inúmeros debates, não apenas a respeito da comparação entre conhecimentos científicos ocidentais e conhecimentos tradicionais, mas do processo legal de produção e patente intelectual desses saberes (CUNHA, 2009). O que tem intensificado os processos de exclusão e não reconhecimento da diferença parece ser a persistente arrogância de supostos detentores de saberes científicos ocidentais que, como sugere Cunha (2009), “[...] geralmente argumentam que os conhecimentos tradicionais em nada contribuem para o ‘progresso da ciência’, porque a atividade que eles apontam, os seus usos tradicionais, não coincidem necessariamente com as atividades que a ciência descobre” (CUNHA, 2009, p. 305).

O processo preconceituoso para com a validade dos saberes do outro, do diferente, tem implicado o não reconhecimento destas produções intelectuais tradicionais, tidas em muitos casos como menores, não científicas, aparecendo pouco ou nem mesmo aparecendo na constituição do currículo escolar. Perante esta constatação, os professores indígenas compreendem a pertinência de seus conhecimentos e saberes no processo de escolarização das crianças e jovens, afirmando que, sem estes conhecimentos, muitos dos quais são constituídos em práticas cotidianas, não é possível produzir uma educação escolar do tipo intercultural.

O processo de significação de uma possível interculturalidade do tipo colonial em que as relações foram sendo produzidas em ocupações assimétricas dos espaços da política, da cultura, da produção do saber, dos sentidos e sentimentos, impeliu a produção de outras formas de interculturalidade. Tapia (2010) infere que, mediante os processos profundos de colonização do saber, do poder, do ser e da natureza colonizada, elementos esses bastante discutidos por Mignolo (2005), Walsh (2010), Lander (2005), entre outros. “[...] Se podría decir que hay una interculturalidad de resistencia, que se expresa sobre todo en la dimensión religiosa [...] llamaría a esto una interculturalidad de resistencia en condiciones de dominio colonial” (TAPIA, 2010, p. 54-64).

A interculturalidade de resistência refere-se a uma estratégia utilizada por grupos colonizados que, em situações de opressão, desenvolveram práticas que permitiram assegurar suas identidades. As relações construídas nestes contextos não significaram o abandono dos elementos de suas tradições. A imposição das religiões euro-descendentes de origem judaico-cristã, por exemplo, infere que “[...] los pueblos conquistados celebran fiestas propias de la religión cristiana, asisten a las iglesias que eran parte del dominio social y político colonial, pero por debajo mantienen las sustancias de sus culturas” (TAPIA, 2010, p. 65). Os elementos mencionados nos permitem compreender que, mesmosob circunstâncias que produziam situações que deslegitimavam o universo conceitual e representacional indígena, muitos povos produziram estratégias de resistências, aprendendo e ensinando o outro colonizador.

A interculturalidade como um projeto político de descolonização vem adquirindo distintos significados. A este respeito, destacamos também as contribuições de Walsh

(2010; 2009), principalmente a ideia de uma possível existência de uma interculturalidade do tipo relacional, interculturalidade funcional (neoliberal) e interculturalidade crítica. Com referência a possível existência de uma interculturalidade relacional, a autora destaca que esta concepção “[...] hace referencia de forma más básica y geral al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas” (WALSH, 2010, p. 77). Esta perspectiva tem encoberto as relações assimétricas de poder e dominação e tem produzido uma esfera de igualdade sem, contudo, problematizar o papel da diferença no contexto da produção da suposta sociedade de iguais.

Outra forma de interculturalidade destacada por Walsh (2010) diz respeito a possível existência de uma interculturalidade funcional (neoliberal). A respeito deste assunto, a autora mostra que “aquí, la perspectiva de interculturalidade se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, com metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (WALSH, 2010, p. 77). Esta forma de pensar a interculturalidade, assim como a anterior, não questiona as regras coloniais que fundaram as sociedades colonizadas latino-americanas.

Sem se desfazer dos significantes da modernidade, dos poderes possibilitados pelas palavras fundamentais da estruturação do sistema-mundo colonizador, tais como, liberdade, igualdade, direito, democracia e emancipação, a interculturalidade funcional significa uma armadilha para a constituição de uma sociedade que se quer produzida pela diferença, haja vista esconder os interesses neoliberais. Walsh (2009) destaca que, diferentemente de outras matrizes epistêmicas, a interculturalidade crítica se instituiu a partir dos movimentos indígenas e busca “[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ao mesmo tempo é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 24). É em resposta a esta postura epistemológica que a interculturalidade pode assumir uma forma crítica (WALSH, 2009). Cabe mencionar que esta perspectiva não parte do problema da diferença em si, mas do padrão de poder estrutural-colonial-racial produzido ao longo da história de conquista (DUSSEL, 1993), assim, “[...] la interculturalidade se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba” (WALSH, 2010, p. 78).

Para a Walsh (2010), a interculturalidade crítica ainda não existe, é algo para ser construído. Constitui-se em um posicionamento político, social e epistêmico, que busca transformar as situações de exclusão e subalternização. A interculturalidade crítica está para além de reconhecer a existência da diferença no interior do plano conceitual social-cultural-epistemológico que sustenta a cultura hegemônica (WALSH, 2010).

Temos acreditado no potencial teórico e orientador da perspectiva crítica da interculturalidade. Entretanto, nossa inferência diz respeito a possível interpretação desta perspectiva como simples resposta a sociedade capitalista. Temos compartilhado com autores, tais como Silva (2005) e Hall (2011), a ideia de que nossa sociedade não é um puro reflexo do capitalismo e que a cultura não se refere a um espelhamento das estruturas econômicas. Vista como um mecanismo de potencial transformação, a interculturalidade é

um importante instrumento de luta dos povos indígenas que esperam uma “[...] transformación profunda de las relaciones sociales y las estructuras de la sociedad” (VIAÑA, 2010, p. 12), entendidas não como entes abstratos, mas como possibilidade de transformação dos sujeitos que, produzidos por estas estruturas, abrem-se para formas de perceber, compreender, dialogar, ensinar e aprender com a diferença para além da superfície do monoculturalismo ainda presente.

A respeito de como a interculturalidade tem sido produzida em contextos de sociedades indígenas, observações junto ao povo indígena Gavião de Rondônia permitem-nos inferir a existência de outras formas de pensar a educação e nos oferece pistas para compreender a função da interculturalidade enquanto instrumento de produção escolar. Esta forma de pensar a escola e a educação tem desafiado o Estado que historicamente se constituiu pela lógica da homogeneização ou mesmo de produção da mesmidade (SKLIAR, 2003). Mediante o que foi problematizado, faremos uma exposição de como os professores indígenas Gavião de Rondônia produzem interpretações sobre a escola de forma a pensar os desafios da interculturalidade escolar.

“A educação para o povo indígena ela não se dá por conta de uma estrutura física, uma casa, a educação ela é o dia-a-dia” (Professor Zacarias Kapiaar Gavião): outros espaços, outras aprendizagens.

A escola na modernidade tem sido apontada como um lugar em que se legitima “[...] certas visões de mundo, certos valores, e ao mesmo tempo produzindo conhecimentos técnicos – administrativos necessários para a máquina continuar a se movimentar” (MOREIRA, 2007, p. 53). Por esse motivo, tem sido tão importante para o Estado preservar as estruturas fundamentais da escola, principalmente o tempo, o saber, a técnica e a organização deste sistema de educação. Diferentemente disso, é a compreensão de indígenas amazônicos que mostram outras possibilidades de educar, como podemos observar:

[...] A educação para o povo Gavião ela não surgiu no momento que aquela pessoa, um branco veio e disse: vamos estudar, vamos educar, ali para nós simplesmente foi uma coisa diferente. A educação ela não se dá dentro do espaço físico, até porque para nós, o povo indígena já tinha seu modo de ensinar, diferente (Professor indígena: Zacarias Kapiaar Gavião, Janeiro de 2009).

Ao produzir uma reflexão a respeito de como a escola não é o único espaço privilegiado para ensinar e aprender, os professores Gavião nos oferecem uma primeira pista de que a interculturalidade escolar, para acontecer e ser real requer a dilatação do próprio conceito de escola e educação. A respeito da educação, e conseqüentemente da escola, podemos dizer que, na perspectiva destes professores, não é possível encontrar precedentes nas concepções não indígenas, pois os professores Gavião não separam práticas

e concepção de educação entre escolar e não escolar. Para esses professores, os processos que constituem os sujeitos Gavião referem-se à experiência plena dos indígenas, cuja identidade de aprendiz não é algo exclusivo da escola, mas se é aprendiz também fora da escola. Ao dilatar a concepção de escola para além do espaço escolar, os professores reagem à colonização e problematizam outras possibilidades de fazerem a educação escolar em suas comunidades, que “amenizam” os efeitos da colonialidade, fato que produz embates com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Conforme constatam Nascimento e Urquiza (2010, p. 115) “[...] na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em grades curriculares, etc”. Conforme os autores mencionados, estas lógicas distintas de produção de conhecimentos, diferenças e identidades pressupõem a possibilidade de um encontro intercultural.

Observamos no contexto Gavião a não unicidade da escola enquanto espaço exclusivo de ensino e aprendizagem, mas a formação de um espaço integral que em muitas situações não é compreendido por gestores vinculados a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) que insistem na fragmentação que impõe a existência de coisas de escolas e coisas de aldeia. As concepções postas por estes agentes (coordenadores educacionais e supervisores vinculados a SEDUC), que “ajudam” os Gavião a pensarem a escola, parece se aproximar do que expõe Tassinari (2013), “[...] a educação indígena sempre aparecerá sob a marca da falta: falta-lhe formalidade, sistematização, currículo, espaço específico, tempo determinado, abstração, falta-lhe, sobretudo a linguagem escrita” (TASSINARI, 2013, p. 290), o que contraria a forma de como os professores Gavião pensamos eventos escolares e, conseqüentemente, a escola, pois, como podemos observar, para a professora Matilde Sebirop Gavião “[...] a aula é todos os dias então isso é válido, as pessoas devem colocar na cabeça que é dessa forma que funciona a educação diferenciada. Não é sentar em frente de um professor branco e dizer que está estudando. O mais importante é a nossa cultura”.

Ao mostrar que as aulas, em sua percepção, são todos os dias, a professora Matilde apresenta indícios de que é possível construir aprendizagens em outros espaços além daquele da sala da escola, pois sua compreensão de aula refere-se às práticas de ensino que ultrapassam a atividade exclusiva de docentes, especialistas em saberes compartimentalizados. O posicionamento desta professora desafia a lógica tradicional do pensar e fazer educação escolar, uma vez que diz respeito à possibilidade de construir pressupostos pelos quais a educação diferenciada seja garantida como uma prática integral entre o escolar e o não escolar.

Os apontamentos produzidos por professores Gavião nos permitem inferir que a educação escolar intercultural requer a dissolução da perspectiva arbórea do conhecimento em detrimento da constituição de um sistema rizomático (GALLO, 2012). A este respeito, podemos mencionar que a produção do conhecimento escolar foi continuamente escalonada em um processo profundo de compartimentalização, representado em um currículo tradicionalista pelo qual a conformação do sujeito centrado na modernidade era algo certo e real. Ao questionar o processo de construção da escola indígena pelo Estado, os professores

Gavião insistem na possibilidade de que o conhecimento não é algo circunscrito à escola, embora neste espaço o papel da língua escrita valida determinados saberes em detrimento de outros.

No sentido de compreendermos as falas de docentes Gavião a respeito da escola, principalmente a reação destes docentes frente à concepção de escola, aula, saberes e currículo representado pelo Estado, os apontamentos de Gallo (1995) permitem-nos aproximar interpretações a este respeito. Quando os professores Gavião reagem contra uma visão específica de escola encenada pelo Estado, principalmente os aspectos ligados à disciplinarização de todo o aparato escolar, cuja realidade nada mais é do que “[...] fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes” (GALLO, 1995, p. 3). Estes professores manifestam o desejo de que a escola deve se aproximar de suas concepções de vida, marcada pela integralidade entre o material e o imaterial, entre o ausente e o presente, entre o humano e a natureza, entre o escolar e o não escolar, que não se configura pela lógica da estratificação, mas pela proximidade com os aspectos rizomáticos que, “[...] em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento” (KHOURI, 2009, p. 2), simula uma “realidade” integral e “remete à multiplicidade” (GALLO, 1995).

“A educação indígena já existe, não é de hoje, não é inventado não, nós já nascemos com isso” (Professora Matilde Gavião): direitos a uma escola diferente.

Apesar de avançarem em direção a outra percepção de escola, temos observado, no contexto da escola Gavião, desafios no que se refere à efetivação da educação intercultural, pois distintamente da forma como o Estado organiza a educação escolar, os Gavião nos oferecem outra pista, qual seja, a de que a interculturalidade só é possível quando o escolar e o não escolar alinham seus tempos e espaços de ensino e aprendizagens. Esta educação, conhecida como educação diferenciada, tem encontrado, na prática, inúmeras resistências. Um destes campos de embates tem sido apontado como sendo o engessamento do Estado, principalmente dos sistemas reguladores educacionais, tais como os processos avaliativos de grande escala, os registros de alunos indígenas, as atividades somente em salas de aulas, o currículo comum, entre outros aspectos que tornam a interculturalidade na escola um processo desafiador. O que basicamente tem dificultado o reconhecimento da produção da educação escolar indígena de caráter intercultural tem sido a incompatibilidade entre distintas formas de pensar a educação. Na fala da professora Matilde Gavião, podemos verificar as tramas em ocorrência que tendem a desafiar a interculturalidade em sua comunidade,

[...] Existe nossas festas, cada momento, cada período tem um momento especial dentro da cultura, esses momentos deveriam estar encaixando no ano letivo,

porém isso não está acontecendo, mas teria que colocar no projeto político pedagógico da escola (Professora: Matilde Gavião, Janeiro de 2015).

Cabe argumentar que, desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal, é inferido por esta lei que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988), elementos esses que também se fazem presentes na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na prática, temos concordado com os apontamentos de Tassinari (2013) ao compreender que existe uma

[...] aparente contradição entre as potencialidades abertas pelos princípios da legislação que possibilitam a elaboração de currículos, calendários e materiais escolares próprios – o que ficou conhecido por “escola diferenciada” – e o perfil convencional que as escolas indígenas acabam assumindo na maioria dos casos – seja por dificuldade dos órgãos governamentais de trabalhar as especificidades de cada população indígena, seja também por escolhas indígenas de como almejam a escolar (TASSINARI, 2013, p. 286).

O que deve ser mencionado não é uma incompreensão do que é a interculturalidade por parte dos professores indígenas, ou mesmo de como produzi-la e torná-la real no contexto das escolas nas quais trabalham, mas as burocratizações dos sistemas oficiais de educação que não se movimentam no sentido de garantir os aspectos da legislação, ou mesmo não estão preparados para responderem aos desejos dos povos indígenas.

“todos param para colheita, pai, filho, mãe, os professores também, esta atividade deve entrar como um trabalho em que os alunos desenvolvem um aprendizado” (Professor Roberto Gavião): reafirmando outras compreensões do que aprender.

Outra pista que achamos ser pertinente compartilhar refere-se ao fato de que, a interculturalidade, embora possa ocorrer na sala de aula, só é potencializada nos contextos nos quais se exigem interpretações de eventos performáticos, sendo que muitos destes contextos estão localizados em outros espaços de vivências que ultrapassam a sala de aula. Uma das situações observadas no contexto que pesquisamos refere-se à forma como os professores pensam na articulação entre escola e comunidade. Um dos eventos que possibilita esta aproximação é a colheita de castanha. Porém, devemos mencionar que esta prática tem se tornado um desafio para o sistema oficial de educação, pois, com início no mês de novembro, a colheita se estende até o fim do mês de janeiro, comprometendo a integralização em sala de aula, dos dias oficiais de ensino estabelecidos pelo Estado. Conforme observamos em uma fala do professor Roberto Gavião,

Todos param para colheita, todos vão para a colheita, pai, filho, mãe, os professores também, então esta atividade deve entrar como um trabalho em que os alunos desenvolvem um aprendizado. Nós refletimos sobre as atividades que os Gavião desenvolvem no ano, e no início do ano é a castanha, que faz parte da cultura que não é uma simples coleta, um dos significados é que a colheita, é uma economia sustentável dentro da comunidade. (Professor: Roberto Gavião, Janeiro de 2015).

Historicamente, os Gavião possuem uma relação transcendental com a castanha, pois este fruto permeia os mitos Gavião e, em anos recentes, tornou-se umas das possibilidades de sobrevivência de muitas famílias (FELZKE, 2007). Embora o sistema oficial de educação tenha assinalado para que os professores deem duzentos dias de aulas na escola, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), “obrigando” muitos professores indígenas a anotarem falta para os alunos que participam destas atividades, situação contestada pelos professores, a atividade da colheita da castanha foge à capacidade de gerenciamento dos professores, pois como constata o professor Zacarias Gavião,

[...] tem época que você não segura os alunos, não somente os alunos, todo mundo. A comunidade vai para as atividades e a nossa pergunta é a seguinte: como discutir esses conhecimentos para que eles façam parte da grade, do currículo da escola? Como discutir para que isso faça parte do regimento escolar. (Professor: Zacarias Gavião, Dezembro de 2014).

Trata-se de um momento singular no processo de vida Gavião, a colheita da castanha torna-se um dos principais espaços de formação Gavião, pois, ao saírem da aldeia em direção aos lugares de coleta que se localizam a distâncias de até oitenta quilômetros dentro da floresta, as crianças e jovens Gavião adquirem experiências e saberes que possibilitam afirmarem suas identidades. Ao vivenciarem a experiência de floresta, as crianças Gavião vão aprendendo com os mais velhos e, ao mesmo tempo, ensinando conhecimentos que estes desconhecem como, por exemplo, a quantidade de castanhas que serão vendidas, quantos quilos resultaram uma árvore, entre outros saberes que impõem a prática da colheita de castanha. Para os professores Gavião, estas práticas devem ser contadas como aulas, pois em suas concepções é inadmissível que elas não sejam, haja vista serem processos de ensino. A escola, na perceptiva Gavião, serve para “formar o cidadão Gavião, que vai permanecer como Gavião em sua cultura” (professora Matilde Gavião, Janeiro de 2015) ou, como compreende o professor Roberto Gavião, “mesmo trabalhando dentro de uma escola, nós estamos sempre praticando nossa identidade”.

Reflexões Finais

Ao produzirmos estas problematizações, concordamos que a interculturalidade se impõe como possibilidade de “[...] transformación profunda de las relaciones sociales y las estructuras de la sociedad” (VIAÑA, 2010, p. 12), entendidas não como entes abstratos, mas como possibilidade de transformação dos sujeitos que, produzidos por estas estruturas, abrem-se para formas de perceber, compreender, dialogar, ensinar e aprender com a diferença.

Ao observamos as concepções e as práticas indígenas sobre a escola, aprendemos que a interculturalidade só é possível quando, em contato com a diferença, nos permite ser afetados por ela, abrindo o conjunto de significantes que caracterizam nossas identidades para a introdução de novos códigos capazes de fender as certezas que estabilizaram nossas significações, produzindo, assim, aprendizagens intepistêmicas. Nesta dimensão, a interculturalidade não pode ser vista como instrumento de manutenção do sistema-mundo colonial, mas permitir experiências com formas mais profundas de práticas de ensino e aprendizagens com a diferença.

Ao reconhecermos que somos produzidos sob a perspectiva de que havia uma narrativa universal que dava sentidos as nossas experiências de povos civilizados em contraposição à barbárie do outro diferente, podemos tencionar o significado da cultura como ontologia da modernidade, repensar nossas subjetividades como resultados de uma subalternização epistemológica e cognitiva que requer ultrapassar a simples crítica aos significantes produzidos pela colonialidade.

A interculturalidade, possivelmente, pode referir-se a uma abertura que permite a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e trocar experiências com sujeitos de matrizes culturais distintas na construção de um mundo melhor. Conforme aprendemos com os professores indígenas, a interculturalidade refere-se a uma estratégia que ultrapassa a crítica ao capital. Centra-se na dimensão da cultura na medida em que requer do próprio sujeito em situação intercultural conhecer os códigos referenciais de sua cultura e estar disposto a “ganhar” e “perder” qualitativamente seus significantes com a diferença.

Nesta forma de compreender, a interculturalidade possivelmente parte da existência da diferença, da presença da diferença, da (in)-(ter)-referência da diferença, dos saberes da diferença, dos sentidos de mundo da diferença, da cultura da diferença e, sobretudo, da necessidade de aprender e ensinar com e a partir da diferença.

Referências

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediações, 2008.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministérios da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Parecer CNE/CP Nº: 6/2014, Conselho Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso: 20 de Janeiro de 2015.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.
- DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FELZKE, Lediane Fani. **Quando os Ouriços Começam a Cair: a coleta da castanha entre os índios Gavião de Rondônia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rondônia UNIR, Porto Velho, 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. (2003), Nº 23, p. 16-35, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.
- GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 24. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p. 97.
- GROSFUGEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo e colonialidad. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: Faperj, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- KHOURI, Mauro Michel El. **Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari**. XV Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO. Maceió, Faculdades Integradas Tiradentes, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf> acessado em Janeiro de 2015.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOORE, Denny. Classificação Interna da Família Linguística Mondé. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 515-520, 2005. Disponível em: <www.gel.org.br> Acessado em 15 de Abril de 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. (2012). **Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas**. Práxis educativa, Ponta Grossa, v. 7. Número Especial, p. 155-172, Dez. 2012.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. UNESP, São Paulo, 2009.
- PAULA, Jânia Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ: escola e seus modos de vida**. Dissertação, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR, Porto Velho, 2008.

- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- SEMPRINI, Adrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TAPIA, Luis. Formas de interculturalidade. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010.
- TASSINARI, Antonella Mari a Imperatriz. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, BeleniSaléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- VIAÑA, Jorge. Reconceptualizando la interculturalidade. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

Correspondência

Genivaldo Frois Scaramuzza: Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.
Professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

E-mail: scaramuzza1@gmail.com

Adir Casaro Nascimento: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP.
Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

E-mail: adir@ucdb.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores
